

大規模クラスにおける多読指導の効果

The Impact of Introducing Extensive Reading
to a Large Reading Class

津 波 聡
Satoshi Tsuha

Abstract

Although I faced various problems stemming from having a large class, I introduced extensive reading to a reading class for English major college freshmen in the 2010 academic year. In order to assess the effectiveness of this approach, I analyzed the results of three tests (given as pre-, mid-, and post-tests), each of which consisted of a reading comprehension section and a vocabulary section, and the results of a questionnaire administered at the end of the course. The test results showed improvement in the mean scores of both sections after each test. For both sections, the difference in the mean scores between the pre-test and the post-test was statistically significant, suggesting that extensive reading leads to improvement in both reading skills and vocabulary. However, the mean scores of the reading comprehension and vocabulary sections in the post-test (the highest among the three tests) were not as high as the level of 2nd grade STEP test, which was one of the instructional goals for this class. Considering the limited amount of reading the participants had in and outside of the class, a combination of extensive reading and intensive reading should be considered to further improve instruction. The results of the questionnaire revealed that all the participants enjoyed extensive reading and that it had positive impact on their reading habits. These could be the strongest reasons for implementing extensive reading in a large reading class.

1 はじめに

英米言語文化学科1年次を対象にしたReading I・IIを担当し、5年が経過した。指導初年度から、「原書講読に繋げるためのリーディングの基礎作り」と「英語運用力の向上」を目的に、「英検2級レベルの語彙力・読解力」をコースの具体目標と設定してきた。また、全員が活発に参加する授業を毎時間の授業目標に掲げてきた。しかし、定員が50名という大規模クラスであることから、学生の興味・関心、言語レベルが多岐に渡り、クラス全体に対応できるテキストの選定と授業デザインは毎年大きな課題となっていた。

2010年度は、前年度後期の授業（Reading II）で試験的に導入した多読指導の課題を踏まえるとともにPilgreen（2000）の実践例を参考に多読指導を通年活動として実施した。本稿では、二年間（2009～2010年度）の多読指導実践を紹介するとともに、多読指導の効果を学習者の知識・技能、および興味・関心・態度に及ぼす影響という観点から検証し、指導改善に向けての課題を明らかにする。

2 先行研究

Bamford & Day (1999) によると、多読 (extensive reading) ・精読 (intensive reading) という読書法の概念及び表現はPalmerによって使用され広められたとされている。Palmer

は両者を以下のように定義し、本来の読書に近い活動で教育的効果を狙う多読の重要性を主張した。

A reader's attention should be on the meaning, not the language, of the text. Palmer contrasted this with what he termed intensive reading, by which he meant to "take a text, study it line by line, referring at every moment to our dictionary and our grammar, comparing, analyzing, translating, and retaining every expression that it contains. (p.5)

Krashen (1989) は、インプット仮説の中で文字情報も重要なインプットになりうるとし、理解可能な本を大量に読むことにより自然に読解力と語彙力を育成できると主張している。この理論的基盤により、Krashen は語学レベルと内容が合致した本を多量に読む多読を奨励している。現在、多読は言語指導において4つの読書法（スキミング、スキヤニング、精読、多読）の一つと捉えられているが、読解力だけでなく、語彙力・文法力等、言語力全般の向上に加え、読書習慣の改善に有効なリーディング指導法の一つとして注目されている。

実際に、多読は様々な EFL や ESL 環境で活用され、その成果が報告されている。Jacob, Lituanas & Renandya (1999) は、フィリピンの大学英語のリメディアル指導の一環として多読を6ヶ月実施し、下位レベルの学習者にも多読が効果的だと報告している。但し、達成目標レベルには到達しておらず、より長期的な実践が必要であると補足している。Pilgreen (2000) は大量の多読指導事例を検証し、成功事例に共通する8つ項目（アクセス、アピール、読書環境、学習者への激励、指導者研修、説明義務なし、事後活動、読書時間）を集約し、自己の多読指導計画に取り入れた。その指導計画をパイロット事業を含め二度高校の ESL の授業に導入し、いずれの実践においても生徒のリーディング力向上と読書への興味・関心・意欲の高揚という点で成果を収めた。

日本においても、酒井 (2002) らを中心に多読指導の入門書や概説書が充実してきたこともあり、多読の実効性や有効性について認知度が高まっている。それに伴い、多読指導の実践やその有効性に関する研究も近年盛んに行われている。Ascough (2007) の実践では、日本の大学1年生を対象にしたリーディングクラスに多読が導入され、事前・事後テストの結果より読解力の向上が見られている。またこの実践では、多読が学生に好意的に受け入れられ、リーディングや英語学習全般の意欲向上に繋がったと報告されている。山崎 (2009) は多読を導入している13の大学の実践を検証し、多読が英語力向上に寄与する可能性があり、それは上位レベルよりはむしろ下位レベルの学習者に顕著に現れる可能性があるとしている。Takase (2007) は高校2年生を対象に実施した多読指導を基に、多読が目標言語のリーディングへの興味・関心を高める効果があると報告している。

Krashen & Mason (1997) は大学のリメディアル指導が必要な共通英語の1クラスに多読を導入し、他のクラスとの英語力の伸びをクローズテストの結果を基に検証している。そ

の結果、対象クラスは他のクラスより顕著な伸びを示すだけでなく、授業態度に著しい改善が見られたと報告している。Krashen & Mason は更に上級レベルのクラスと初級レベルクラスにも多読を1年間導入し、精読を導入している他のクラスとクローズテストの伸びを比較し指導の効果を検証した。その結果、いずれのレベルにおいても他のクラスより顕著な伸びが見られた。さらにこの研究では、ライティング力の伸びも見られ、多読はリーディングだけでなくライティング力も相乗効果として期待できるとしている。

3 実践経過・内容

(1) 平成21年度（登録人数：48人）

① 授業の流れ

ア Intensive Reading (60分)：教科書 (*Ever Wonder Why?*) (Thomson)

イ Extensive Reading (30分)：Graded Readers Level 1～6

- ・好きな本を選び、スタートの合図で20分間読む
- ・ストップの合図で、読書を止め、Reading Log を記入する

② 検証方法：事後アンケート、学生による授業評価

③ 課題

ア 教材の確保：

著者所有の多読用図書 (Graded Readers：Level 1～6) を約120冊教室に持ち込み実施したが、冊数の増大、バリエーションの拡大への強い要望があった。

イ 時間の確保：

後期の授業で実施し、毎時間20分を多読に当てたが、読書時間拡張への強い要望があった。

ウ シェアリングの確保：

毎時間多読終了後、読書記録を記入させたが、クラスメートの読書の様子が知りたかったという意見があった。

エ 検証方法：

アンケートのみの実施であったため、多読の言語能力（リーディング力）への効果を検証していない。

④ 課題への対応策

ア 教材の確保：

教室内の図書に加え、図書館、CALL 教室の多読用図書の積極的な活用を促し、本の持ち込みを奨励する。

イ 時間の確保：

多読を前・後期 (Reading I・II) に取り入れ、通年活動とする。90分の授業の内、前半は音読を中心にしたウォーミングアップ活動とし、後半を多読に充てる。多読は、読書時間を30分に拡大し、残りの時間を読書記録、シェアリングの時間に充てる。

ウ シェアリングの確保：

Reading Logに自己の読書記録欄に加え、クラスメートの読書記録欄を設ける。
30分間の多読終了後に自分の読書記録を記述（日・英語どちらでも可）し、毎回違う
クラスメートと5分間の英語によるシェアリングを行い、その中で得た情報をクラス
メートの読書記録欄に記入する（日・英語どちらでも可）。Reading Logは毎時間提
出させ、教師からのコメントを記入し次回の授業で返却する。

エ 検証方法：

プレ・ポストテスト（英検2級レベルの語彙・長文読解問題）及び事前・事後アン
ケートの結果を基に、多読の読書への興味・関心・意欲、語彙力、読解力への効果を
検証する。

(2) 平成22年度（登録人数：前期52人、後期44名）

① 授業の流れ

- ア Read-aloud-practice (40分)：教科書「英会話・ぜったい音読 - 続入門編」(講談社)
- イ Extensive Reading (50分)：Graded Readers Level 1～6
 - ・好きな本を選び、スタートの合図で30分間読む
 - ・ストップの合図で、読書を止め、Reading Logを記入する
 - ・ペアを組み情報交換（本の内容、感想等）を英語で行う
 - ・パートナーの読書情報をReading Logに記録する

② 検証方法

プレ・ポストテスト（英検2級レベルの語彙・長文読解問題）及び事前・事後アンケー
トの結果を基に、多読の読書への興味・関心・意欲、語彙力、読解力への効果を検証す
る。

4 多読指導の検証

(1) 目的

本実践研究の目的は以下の疑問を明らかにすることであった。

- ① 多読指導は学習者の語彙力伸長（英検2級レベル）に効果があるか。
- ② 多読指導は学習者の読解力向上（英検2級レベル）に効果があるか。
- ③ 多読指導は学習者の英語読書に対する意識・態度に影響を及ぼすか。
- ④ 多読指導の課題は何か。

(2) 被験者

被験者は沖縄国際大学英米言語文化学科1年次のEnglish Reading I・II受講者のうち、
20,000語以上を読破し、3回の語彙・読解テストを受験した34名である。事前のアンケート
調査では、34名の被験者の約半数（58.8%）が「読書が好き。」と答えたが、「大学入学前に

英語の本を読破した経験がある。」と答えた学生、「英文を読むことが好きだ。」と答えた学生はともに3名(8.8%)のみであった。

(3) 方法

前期26回、後期22回、計48回の多読指導を実施した。当初読書時間を30分と設定していたが、諸事情により毎時間30分の読書時間を確保することができず実際は20～30分で多読を実施した。また、多読指導ではレベルや興味に合わない本は遠慮なく取り替えてよいという方針を打ち出していたため、読破率は平均45.6%にとどまっている。本研究では、読破した本の語彙総数が約20,000語を超えた34名を被験者とした。被験者の平均読破語数は54,325語(最高:19,7995語、最低:22,100語)で、平均読破冊数は10.7冊(最高:19冊、最低:3冊)であった。

多読指導(20,000語以上の読書量)が語彙力及び読解力に与える効果を検証するために、英検2級レベルの語彙問題30題、長文読解問題10題からなるテストを3種類作成し、前期多読指導実施前の2000年4月13日にプレテスト、後期多読指導実施前の2010年10月5日にミッドテスト、後期多読指導終了後の2011年2月8日にポストテストとして実施した。

また、情意面の検証のために10項目からなる5段階アンケートを作成し、2010年2月8日にポストテストの前に実施した。

(4) データ分析

SPSS統計ソフトを使用して3回のテスト結果の多重比較、語彙テスト得点と読解テスト得点の相関、語彙・読解テストの伸び率の相関関係、情意面とテストスコアの相関関係を分析した。前述のように、本研究では読破した本の語彙数のみが読書量としてカウントされているため、読書量と語彙力及び読解力の相関については分析の対象としていない。

(5) 結果・考察

① 技能面

表1・図1が示すように、語彙力テストの平均は11.24ポイント、12.76ポイント、14.71ポイントと回を追うごとに上昇している。分散分析では3つのテストの平均値に有意差があった(F 値=7.75、** $p<.001$)。但し、多重比較では、プレ・ポスト間に有意差があったが(平均値差3.47ポイント)、プレ・ミッド間(平均値差1.53ポイント)、ミッド・ポスト間(平均値差1.94ポイント)には有意差はなかった。語彙力の伸びは多読指導中盤までは微増傾向であるが、中盤から後半にかけて飛躍的に伸びる傾向が見られる。

語彙力テスト同様、読解力テストの平均も2.68ポイント、4.68ポイント、4.82ポイントと回を追うごとに上昇している(表3、図2)。分散分析では3つのテストの平均値に有意差があった(F 値=13.17、** $p<.001$)。多重比較ではプレ・ミッド間(平均値差2.00)とプレ・ポスト間(平均値差2.15ポイント)に有意差があり、ミッド・ポスト間

(平均値差1.53ポイント)、ミッド・ポスト間（平均値差0.15ポイント）には有意差はなかった。読解力の伸びは、語彙力の伸びとは多少異なり、多読指導の中盤で飛躍的に伸びその後微増傾向となっている。しかしながら、語彙力同様、多読により読解力も着実に向上していることがわかった。2010年度の実践は、授業の前半は音読やシャドウイング活動を行い、語彙力強化のためのドリルや読解力向上のための精読は一切取り入れてないことから、語彙力及び読解力テストの伸びは多読が要因となっていることが十分考えられる。

語彙力と読解力の相関を見るために、3回の語彙力および読解力テストの得点平均値をPearson相関係数で分析したところ $p<.05$ の有意水準で有意差を示した(表5)。また、3回の語彙力テストと読解力テストの伸び率の間においても、 $p<.05$ の有意水準で相関が見られた(表5)。これは、多読によって語彙力と読解力を同時に伸ばすことができることを示唆していると捉えられる。

以上の結果から、効果の現れ方は一様ではないが、多量の英語を読むことが（今回の検証では、20,000語以上）語彙力と読解力の向上に効果があるということが明らかになった。またそれは、リーディング指導において多読が英語学習者の語彙と読解力を同時に向上させる上で有益な指導法であるということを示している。

表 1 語彙力テスト平均点比較

	N	Mean	SDV
Pre	34	11.24	3.58
Mid	34	12.76	4.02
Post	35	14.71	3.30

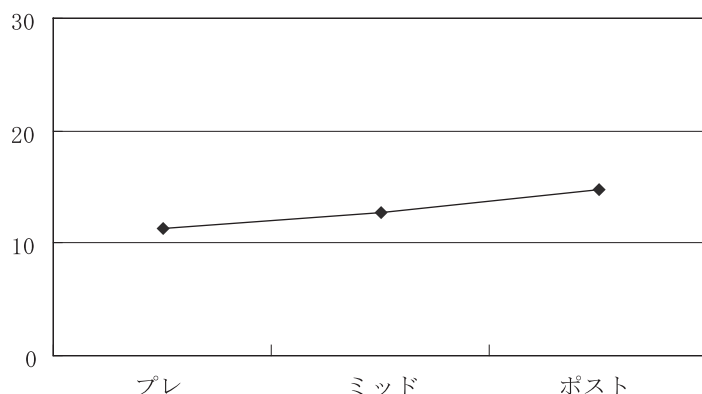


図 1 語彙力テスト平均点推移

表 2 語彙テスト多重分析

グループ	グループ	平均値の差	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
		下限	上限	下限	上限	下限
Pre	Mid	-1.52941	.88336	.260	-3.6807	.6219
	Post	-3.47059(*)	.88336	.000	-5.6219	-1.3193
Mid	Pre	1.52941	.88336	.260	-.6219	3.6807
	Post	-1.94118	.88336	.091	-4.0925	.2101
Post	Pre	3.47059(*)	.88336	.000	1.3193	5.6219
	Mid	1.94118	.88336	.091	-.2101	4.0925

平均の差は $p < .05$ レベル

表 3 読解力テスト平均点比較

	N	Mean	SDV
Pre	34	2.68	1.57
Mid	34	4.68	2.11
Post	35	4.82	2.05

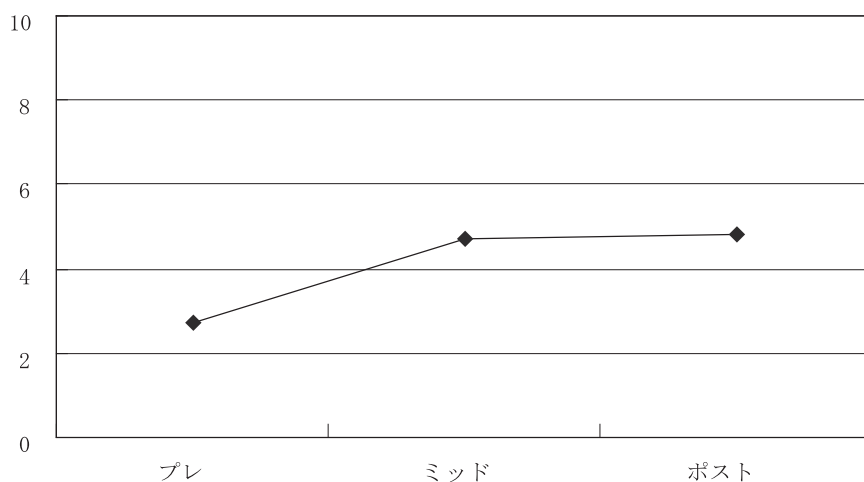


図 2 読解力テスト平均点推移

表 4 読解力テスト多重分析

グループ	グループ	平均値の差	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
		下限	上限	下限	上限	下限
Pre	Mid	-2.00000(*)	.46750	.000	-3.1385	-.8615
	Post	-2.14706(*)	.46750	.000	-3.2856	-1.0085
Mid	Pre	2.00000(*)	.46750	.000	.8615	3.1385
	Post	-.14706	.46750	1.000	-1.2856	.9915
Post	Pre	2.14706(*)	.46750	.000	1.0085	3.2856
	Mid	.14706	.46750	1.000	-.9915	1.2856

* 平均の差は $p < .05$ レベル

表5 語彙・読解力相関

	Pearson 係数	有意確率
語彙テスト得点／読解力テスト得点	*0.40	0.19
語彙力テスト伸び率／読解力テスト伸び率	*0.394	0.21

$p < .05$

② 情意面

事前・事後アンケート結果（表6）によると、項目1～4は若干上昇し、項目4（リーディングが苦手）は逆に32.4%から17.6%に減少した。しかし、いずれの項目も48回の多読指導前後の回答率に有意差はなかった。多読実施後のアンケート（表7）では、項目1（多読時間はいつも集中して取り組んだ）は9割以上の回答があり、被験者のほとんどが多読の授業を評価している。英語の読書に対する興味・関心に関する項目2～3はそれぞれ94.1%、88.2%と高い回答率であった。読書に関する意欲・態度に関する項目4～5は他の領域に比べ低い回答であった（70.6%、61.8%）。読書スキル自己評価（項目6～10）では、8割前後の学生が自己のスキルが向上したと評価している。

表6 事前・事後アンケート結果

	項 目	④⑤の回答率 (事前)	④⑤の回答率 (事後)	Pearson カイ二乗値
1	（言語にかかわらず）読書が好き。	58.8%	61.8%	0.061
2	図書館をよく利用する。	76.5%	79.4%	0.086
3	書店でよく本を買う（漫画、雑誌を除く）。	29.4%	41.2%	1.030
4	英語の4領域で苦手なのはリーディングである。	32.4%	17.6%	-9.963

①いいえ ②どちらかと言えばいいえ ③変わらない ④どちらかと言えばはい ⑤はい
有意水準 * $p < .05$

表7 多読実施後のアンケート結果

	項 目	領 域	④⑤の回答率
1	授業の多読の時間にはいつも集中して読書に取り組んだ。	多読(授業)評価	91.2%
2	以前より英語の読書に興味があった。	読書に対する 興味・関心	94.1%
3	以前より興味のある本を自分で探すようになった。		88.2%
4	以前より授業外で英文を読む機会や量が増えた。	読書に対する 意欲・態度	70.6%
5	以前より日本語（母語）英語問わずに読書量が増えた。		61.8%
6	以前よりわからない単語を予測して読むようになった。	読 書 ス キ ル 自 己 評 価	88.2%
7	以前より速く読めるようになった。		76.5%
8	以前より、英語の語彙力がついた。		82.4%
9	以前より英語の読解力がついた。		79.4%
10	以前より英語の読書に自信がついた。		79.4%

①いいえ ②どちらかと言えばいいえ ③変わらない ④どちらかと言えばはい ⑤はい
(項目10の選択肢③は「わからない」という表現を使用)

これらの結果から、大学入学までは訳読・精読に終始していた学生が、未知の情報や書き手のメッセージを読み取る読書本来の目的を英語で達成することにより、英語によるリーディングに対する苦手意識をある程度払拭する効果があるとともに、リーディングに対する興味・関心の高揚に繋がったと判断できる。但し、読書に対する態度の変容には更なる多読の継続が必要であろう。

(6) 成果・課題

大規模クラスサイズに起因する、学生間格差（興味・関心、学習意欲、言語レベル）への対応策として導入した多読を取り入れたリーディング指導は2009年度、2010年度の実践を通してある程度の成果が得られた。2010年度実践の検証により以下の点が成果として挙げられる。

【成果】

- ① 積極的な授業参加
- ② 語彙力、読解力の改善
- ③ リーディングストラテジーの改善
- ④ リーディングへの興味・関心の高揚
- ⑤ 苦手意識の払拭

しかしながら、①～⑤は指導目標の達成に到るレベルの改善ではなく、十分な成果とは言いがたい。①に関しては、全体的には確かに積極的な授業参加が見られるものの、週2回の授業を1年間継続する中で、居眠りをしたり、なんとなく字面を追って時間を過ごしている学生も見うけられた。②に関しては、語彙力・読解力の伸長がプレ・ミッド・ポストテストの結果では見られたが、指導目標に掲げている英検2級レベルには達していない。更に、語彙力・読解力テストにおける個々の点数の推移を見ると、マイナスに推移した学生も数名いた。③～⑤については、これまで語彙や文法事項を意識しながら訳読を中心に長文の読解に取り組んでいた学生が、内容を楽しむという本来の読書を英語で経験することによって達成された。しかし、授業外の読書量には変化が見られないことから、これらの項目については、あくまでも改善への一歩だと捉え、態度面の変容まで追及しなければならないであろう。

これらを踏まえ、以下を今後の授業改善の課題として挙げる。

【課題】

- ① 準2級レベルの語彙・読解力の育成
- ② マンネリ化への対応
- ③ 自主学習力

上記の課題への対応策としては、速読・精読との有機的な融合、授業外読書の奨励と成績への加味、定期的な席替え（月に1回）、速読・精読との有機的な融合、を現時点では考えている。

5 おわりに

多読は、様々な指導環境や学習者に対応できる効果的なリーディング指導へのアプローチとして国内外の外国語授業に取り入れられてきている。これまでの実践例や先行研究を参考に、大規模クラスのリーディング指導に多読を取り入れ、指導目標の達成を図った。1年半の実践により、ある程度の成果を得ることができた。特に、全員が積極的に授業に取り組むという点で、受講生のほとんどが多読を好意的に捉え、英語で読むことへの抵抗感が抑制され、興味・関心が高まったことは大きな成果と捉えたい。但し、本実践では課題も明らかになっており、それらの対応策を考慮したうえで、指導計画を練り直し更なる改善を図らなければならない。

大学の英語教育は出口指導としての使命があり、学生が卒業までに使える英語力（実践的コミュニケーション能力）の育成を保障しなければならない。そのためには、「英語を学ぶ」から「英語で学ぶ」ように学生の意識改革を図り、更に「英語で学ぶ」ことを支援していかなければならない。その点で、1年次で多読を通して英語を手段として情報を収集する経験することはその第一歩として有益であるため、リーディングクラスの指導改善にとどまらず事後指導も念頭に授業改善に臨みたい。

参考文献

- Ascough, T. (2007). "Extensive reading: helping students become autonomous readers." *Kokusaikeiei/Bunkakenkyu*, 12(1), 109-117.
- Day, R. and Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. NY: Cambridge University Press.
- Krashen, S, and Mason, B. (1997). "Extensive reading in English as a foreign language." *System*, 25(1), 91-102.
- Krashen, S. (1989). "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-463.
- Jacobs, G. M., Lituanas, P. M., and Rendandya, W. A. (1999). "A study of extensive reading with remedial reading students." In Y. M. Cheah & S. M. Ng (Eds.). *Language Instructional Issues in Asian Classrooms*. 89-104.
- Pilgreen, J. (2000). *The SSR Handbook*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Takae, A. (2007). "Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading." *Reading in a Foreign Language*. 19, 1-17.
- 酒井邦秀 (2002) 『快読100万語ペーパーバックへの未知』 ちくま学芸文庫
- 山崎朝子 (2009) 「多読の効果—大学における多読授業実践—」『武蔵工業大学環境情報学部紀要』 10, 84-91